

Stellungnahme des Verbands für Angewandte Linguistik

zum Entwurf des Bundesgesetzes, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz und das Schulpflichtgesetz 1985 geändert werden (29/ME XXVI. GP – Ministerialentwurf Gesetzestext)¹, 11.4.2018

Der vorgelegte Gesetzesentwurf verfolgt – zumindest nominell – einen hohen Anspruch. Der wirkungsorientierten Folgenabschätzung ist zu entnehmen, dass mit der hier definierten Deutschförderung Chancengerechtigkeit für Schülerinnen und Schüler, die über keine ausreichenden Deutschkenntnisse verfügen, gewährleistet werden soll. Chancengerechtigkeit für alle SchülerInnen ist ein Ziel, dem auch der Verband für Angewandte Linguistik (VERBAL) verpflichtet ist. Anknüpfend an die VERBAL-Stellungnahme zum Regierungsprogramm („Wider die Vernunft, wider das Wissen, wider die Menschenrechte“, www.verbal.at) möchten wir festhalten, dass die vorgeschlagenen Maßnahmen diesen Anspruch nicht einlösen können und dem Ziel der Chancengerechtigkeit zuwider laufen.

Schon die Begründung der Maßnahme stellt eine unzulässige Verkürzung der wissenschaftlich schon lange erforschten, komplexen Zusammenhänge von Sprache und Bildungserfolg dar. Die internationale Forschung seit den 1970er Jahren hat nämlich in statistisch signifikanter Form erwiesen, dass Kinder, die wenig gefördert werden, weniger standardsprachliche Kompetenz erwerben; dies bezieht sich auf zunächst erworbene Soziolekte wie auch auf Dialekte innerhalb der Muttersprache. Besonders betroffen sind Kinder aus sozial benachteiligten Schichten, unabhängig vom Migrationshintergrund (Schrodt 2014; Wodak 2017). Ebenso haben Forschungen zur Dyslexie und anderen weit verbreiteten migrationsunabhängigen Faktoren ergeben, dass besonderer Förderungsbedarf besteht (Kormos 2017; Kormos & Nijakowska 2017; Barton & Hamilton 2000). Insofern stellen wir einigermaßen überrascht und empört fest, dass solche wesentlichen Forschungsergebnisse in diesem Entwurf vernachlässigt wurden.

Der Verweis auf die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bei „internationalen Vergleichsstudien“ im Durchschnitt schlechter abschneiden als SchülerInnen der Mehrheitssprache (Vorblatt und wirkungsorientierte Folgenabschätzung S. 2. Problemanalyse; gemeint sind vermutlich PIRLS und PISA), ignoriert einerseits, dass diese die Tests in einer Zweitsprache absolvieren müssen. Auch deutschsprachige SchülerInnen würden schlechter abschneiden, müssten sie die Tests etwa auf Englisch durchführen. Andererseits werden die wissenschaftlichen Befunde, wonach der sozioökonomische Status (SES) einen entscheidenden Einfluss auf den Bildungserfolg hat (z.B. Herzog-Punzenberger 2017 in den Policy Briefs zu Migration und Mehrsprachigkeit oder Korecky-Kröll et al. 2016 zum INPUT Projekt), nicht zur Kenntnis genommen und die (ohnehin fragwürdigen) Testergebnisse verkürzt interpretiert.

In der vorliegenden Stellungnahme werden die Argumente, weshalb VERBAL den Gesetzesentwurf nachdrücklich ablehnt, dargelegt.

¹ https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/ME/ME_00029/fname_685191.pdf

Der Gesetzesentwurf ignoriert vorhandene Erfahrungen mit Deutschförderung.

Mit Empörung stellen wir fest, dass die vorgesehene Evaluierung der Deutschförderung nicht durchgeführt werden soll. „Eine umfassende Evaluierung insbesondere der Wirkungen der Sprachförderungsmaßnahmen sowie der Effizienz des damit zusammenhängenden Ressourceneinsatzes hat bis 31. Jänner 2019 zu erfolgen.“ Die Streichung dieses Satzes im Regierungsentwurf stellt einen Verzicht auf wichtige empirische Evidenz zur Deutschförderung dar. Vorhandene Daten nicht zu erheben, zu analysieren und zu interpretieren, bedeutet die bewusste Unterlassung der Chance, aus den Erfahrungen der letzten Jahre zu lernen. Dass diese Entscheidung zudem noch mit „Sparsamkeit und Wirtschaftlichkeit“ begründet wird, ist absurd. Eine Maßnahme in Unkenntnis der Wirkungen von Maßnahmen in demselben Bereich einzusetzen, kann bekanntlich wesentlich teurer werden.

Der Gesetzesentwurf basiert auf normativen Annahmen, die Forschung und empirischer Evidenz widersprechen.

Der Entwurf beruht auf impliziten normativen (wissenschaftlich unbewiesenen) Vorstellungen zu Dauer, Art, Abfolge und Ziel von Fördermaßnahmen. Demnach wäre die separierte Förderung („Deutschförderklassen“) idealiter eine der partiell separierten oder (im Falle von weniger als 8 betroffenen SchülerInnen) integrativen Förderung („Deutschförderkurse“) vorgängige Form. Die Separierung in Deutschförderklassen müsse zumindest ein Semester andauern, beide Formen dürften längstens jeweils zwei Jahre dauern. Das mit diesen Maßnahmen erreichbare Ziel seien ordentliche SchülerInnen ohne Förderung. Annahmen dieser Art entbehren jeder wissenschaftlichen und empirischen Grundlage und geben sich der Illusion hin, dass Sprachförderung ab einem berechenbaren Zeitpunkt als abgeschlossen zu betrachten sei, d.h. auch keiner Ressourcen mehr bedürfe.

Vor dem Hintergrund der validen Ergebnisse aus der Sprachlehr- und -lernforschung der letzten Jahrzehnte erscheinen diese Annahmen absurd. Der Erwerb der Umgebungs- und Mehrheitssprache als Zweitsprache verläuft unter völlig anderen Bedingungen als das Erlernen von in der Schule unterrichteten Fremdsprachen wie etwa Französisch oder Englisch. Das hier vorgeschlagene Modell der Separierung von SchülerInnen zum Erlernen des Deutschen in eigens einzurichtenden Deutschförderklassen entspricht nicht den international anerkannten Forschungsergebnissen (August & Shanahan, 2006; Genesee, Lindholm-Leary, Saunders, & Christian, 2006), die für einen integrativen Unterricht in der Bildungssprache plädieren (ergänzt durch kurzfristige punktuelle additive Sprachfördereinheiten in Ausnahmesituationen wie einer großen Anzahl von SeiteneinsteigerInnen auf Grund von Fluchtbewegungen). Das Erlernen der Umgebungs- und Bildungssprache ist immer auch Lernen in Sachfächern und findet in sozialer Interaktion statt – eine Isolierung des Sprachlernens in separierten Sprachklassen ist daher pädagogisch absolut nicht sinnvoll, weil sie diese Sprachlernanlässe vorenthält. Außerdem findet Sprachentwicklung immer im Zusammenhang aller mitgebrachten Sprachen statt. Der Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache/n ist in der Forschung besonders gut dokumentiert (Haim 2014, 2018; Cummins 2016). Durchgängige sprachliche Bildung, wie sie etwa durch das Projekt FÖRMIG (Gogolin et. al 2011, Lange/Gogolin 2010) aufgrund langjähriger Forschung dokumentiert ist, bezieht folglich das gesamte sprachliche Repertoire der SchülerInnen, also selbstverständlich auch die

Erstsprachen der Kinder, in den Unterricht mit ein und nutzt es als Bildungsressource. In dem Gesetzesentwurf, in dem völlig unreflektiert „Sprachkenntnisse“ mit „Deutschkenntnissen“ gleichgesetzt werden, finden die Erst- und Familiensprachen keinerlei Erwähnung.

Damit erweckt der Gesetzesentwurf den Eindruck, konkrete und letztlich folgenschwere Maßnahmen auf Basis von willkürlich getroffenen normativen Annahmen zu setzen.

Im Gesetzesentwurf werden fragwürdige Kategorisierungen und Zuweisungen vorgenommen.

Eine dieser fragwürdigen Kategorien ist jene der Unterrichtsgegenstände, die „nicht primär dem Erwerb und dem Aufbau der Kenntnisse der deutschen Sprache dienen“. Im Gesetzesentwurf entfaltet diese (vermeintliche) Kategorie besondere Wirkung, denn in diesen Gegenständen sind Deutschförderklassen gemeinsam mit der betreffenden Regelklasse oder einer anderen Klasse zu führen (§ 9, Absatz 1b SchUG). Welche Vorstellung von Unterrichtsgegenständen steckt hinter einer solchen Kategorisierung?

Es gibt einen einzigen Unterrichtsgegenstand, der sich primär dem Erwerb und Aufbau des Deutschen verschreibt. In jedem anderen Unterrichtsgegenstand finden sich zwar in den Lehrplänen andere primär fachorientierte Ziele, aber die Sprachdidaktik geht heute davon aus, dass jeder Unterricht auch (Bildungs)Sprachenunterricht ist und dass alle Lehrenden auch Sprachlehrende sind. Wenn sich der Musikunterricht beispielsweise den selbstständigen, weiterführenden Umgang mit Musik unter Beachtung altersspezifischer Voraussetzungen auf der Basis von Handlungsorientiertheit, Aktualität, kultureller Tradition und Lebensnähe zum Ziel setzt, so spielt Sprache dabei zwar nicht die primäre, aber eine wichtige Rolle. Es bleibt offen, worin die Sinnhaftigkeit dieser neuen Kategorie von Unterrichtsgegenständen liegen soll.

Eine besonders folgenschwere wie fragwürdige Kategorisierung betrifft die Einschätzung von Deutschkompetenzen als „ausreichend“, „mangelhaft“ und „ungenügend“. Diese soll auf Basis von zu entwickelnden Tests vorgenommen werden, in der Folgenabschätzung ist von einem bundesweit einheitlichen standardisierten Sprachstandsfeststellungsinstrument die Rede. Das für die gesamte Bildungsmaßnahme ausschlaggebende Testinstrument („standardisierte Testverfahren“) existiert jedoch nicht – die „objektive, transparente“ Testung von Fertigkeiten in einer Sprache von mehrsprachigen Kindern in völlig inhomogenen Gruppen ist – aus wissenschaftlicher Perspektive – ein frommer Wunsch. Dieses Testverfahren wird es nicht geben können, und es ist auch nicht sinnvoll. Spracherwerb, auch Zweitspracherwerb, verläuft nicht linear, sondern es kann in bestimmten Phasen auf der Oberflächenebene zu fehlerhaften Äußerungen kommen, deren Ursache der Erwerb von tieferliegenden Regeln ist und die als Rückschritte interpretiert werden können. Und Spracherwerb verläuft von Individuum zu Individuum sehr unterschiedlich, sowohl was Dauer und Rhythmus als auch was die Sprachproduktion betrifft. Punktuelle Querschnittstests sind ungeeignet, den Sprachstand von Kindern zu erfassen. Im Übrigen fehlt an österreichischen Schulen die Expertise zur Durchführung derartiger Verfahren, denn Lehrpersonen werden bisher nicht dafür ausgebildet.

Der Einsatz des Sprachstandserhebungsverfahrens USB Plus zum Zweck der Testung, wie es eventuell angedacht ist, scheint uns nicht legitim. Das Instrument wurde für völlig andere Zwecke entwickelt, wie alle in die Entwicklung eingebundenen ExpertInnen bestätigen können. Dass das (von wem?) auszuarbeitende geplante Testverfahren die

Kenntnisse der SchülerInnen in „ausreichend“, „mangelhaft“ und „ungenügend“ kategorisieren soll, ist unter dem Aspekt der Sprachstandsforschung zumindest als seltsam zu beurteilen. Wer setzt die Kriterien fest, nach denen bestimmte sprachliche Äußerungen/Handlungen diesen drei Kategorien zugeordnet werden? Wie werden diese Kategorien definiert? Durch eine solche Vagheit wird einer unwissenschaftlichen Willkür Tür und Tor geöffnet.

Der Gesetzesentwurf steht im Widerspruch zur autonomen Schule.

Die Schulen haben verschiedene Erfahrungen mit Maßnahmen zur Deutschförderung gemacht. Ungeachtet dessen sind im Schuljahr 2018/19 „alle wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche Schüler aufgenommene oder bereits als solche geführte Schüler (...) in Deutschförderklassen zu unterrichten.“ Es drängt sich natürlich die Frage nach der validen Feststellung der Deutschkenntnisse auf, noch unverständlicher ist der Verzicht auf die Expertise, die Schulen an ihren jeweiligen Standorten im Bereich der Deutschförderung bereits entwickelt haben.

Auch im Hinblick auf die Einrichtung von Deutschförderklassen und -kursen werden Schulen nicht in ihrer Autonomie wahrgenommen, wird doch die jeweilige Maßnahme ab einer Schülerzahl von 6 (bzw. 8) im Schulorganisationsgesetz vorgeschrieben. Abgesehen von der Willkür der Eröffnungszahlen ist der Handlungsraum insbesondere für größere Schulen mit mehreren Parallelklassen damit sinnloserweise eingeschränkt.

Der Gesetzesentwurf missachtet die Menschenrechte und insbesondere die Rechte von Kindern.

In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte ist zusätzlich zum Diskriminierungsverbot festgehalten, dass Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit gerichtet sein muss (Artikel 26, Abs. 2). Der vorliegende Gesetzesentwurf missachtet die Menschenrechte. Kinder werden bei Schuleintritt diskriminiert, wenn Deutschkenntnisse als Schulreife Kriterium festgelegt werden. Die volle Entfaltung ihrer Persönlichkeit wird jedenfalls gleich zu Beginn nachhaltig behindert. Der Gesetzesentwurf widerspricht im Übrigen auch der UN-Konvention über die Rechte des Kindes, denn demnach ist Bildung darauf gerichtet, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen. Missachtet werden auch die UNESCO-Richtlinien zur interkulturellen Erziehung (UNESCO 2006) und die Erkenntnisse aus dem Monitoringreport zur Bildung (UNESCO 2016).

Der Gesetzesentwurf schafft aber auch ein Demokratiedefizit. Den Deutschklassen werden Klassenforum und KlassensprecherInnen vorenthalten. Weshalb den Verfassern des Entwurfs die Einrichtung von KlassensprecherInnen als „aus mehrerer Hinsicht überzogen“ scheint, wird wohl ein Geheimnis bleiben.

Fazit

Der vorliegende Gesetzesentwurf ignoriert in vielerlei Hinsicht wissenschaftliche Erkenntnisse der Sprachlehrforschung, Spracherwerbsforschung und Bildungsforschung der letzten Jahrzehnte sowie die Bedürfnisse der Kinder mit anderen Erstsprachen und ist daher aus unserer Sicht abzulehnen. Bedauerlich und bedenklich finden wir dabei, dass die kritischen Stellungnahmen von SprachlernexpertInnen und Berufsverbänden zum Regierungsprogramm in dem Entwurf keine Berücksichtigung finden.

Referenzen

- August, D., & Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language-minority children and youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, D., Hamilton, M., Ivanič, R. (Eds.) (2000) *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Psychology Press
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P., & Montero, K. M. (2015). Identity Texts and Academic Achievement: Connecting the Dots in Multilingual School Contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555-581.
- Cummins, J. (2016). Reflections on Cummins (1980), "The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue". In *TESOL Quarterly*, 50(4), 940-944.
- García, O., & Menken, K. (2015). Cultivating an ecology of multilingualism at school. In B. Spolsky, O. Inbar-Lourie, & M. Tannenbaum (Eds.), *Challenges for language education and policy* (pp. 95-109). New York: Routledge.
- Gogolin, Ingrid, Imke Lange, Britta Hawighorst, Christiane Bainski, Andreas Heintze, Sabine Rutten, Wiebke Saalman, in Zusammenarbeit mit der FÖRMIG-AG (2011): *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster u.a. Waxmann.
- Lange, Imke/ Gogolin, Ingrid, Grieszbach, Dorotheas (Mitarb.) (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Haim, O. (2014). Factors Predicting Academic Success in Second and Third Language Among Russian-Speaking Immigrant Students Studying in Israeli Schools. *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 41-61.
- Haim, O. (2018). Academic proficiency performance in second and third language: the role of school context. *Language, Culture and Curriculum*, 23 January 2018, 1-17.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017). *Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt? Policy Briefs #01-05*. Wien: Arbeiterkammer Wien.
- Korecky-Kröll, Katharina/Uzunkaya-Sharma, Kumru/Czinglar, Christine/Dressler, Wolfgang U. 2016: 'Der Input im Elternhaus und Kindergarten als wichtiger Faktor für den Spracherwerb von austrotürkischen Kindern', in Jennifer Carvill Schellenbacher/Julia Dahlvik/Heinz Fassmann/Christoph Reinprecht (Hg.): *Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich*, Göttingen, 67-87
- Kormos, J., Nijakowska, J. (2017) Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*. 68, 30-41.
- Kormos, J. (2017) The effects of specific learning difficulties on processes of multilingual language development. *Annual Review of Applied Linguistics*. 37, 30-44.
- Schrodt, Heidi (2014) *Sehr Gut oder Nichtgenügend? Schule und Migration in Österreich*. Graz: Molden

UNESCO (2006). *Unesco Guidelines on Intercultural Education*, retrieved from UNESCO website <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

UNESCO (2016). „If you don't understand, how can you learn?" *Global Education Monitoring Report, Policy Paper 24*, retrieved from UNESCO website www.unesco.org/gemreport

Wodak, R. (2017) Integration and culture: From 'communicative competence' to 'competence in plurality' in: *Rainer Bauböck & Milena Tripkovic (Eds.) The Integration of Migrants and Refugees. An EUI Forum on Migration, Citizenship, and Demography* Florence: EUI (e-book, open access), 116-137.

Im Namen des Vorstands von VERBAL

Eva Vetter (Vorsitzende) und Alexandra Wojnesitz (geschäftsführende Vorsitzende)